

Els condicionants: concertació i imposició en el desenvolupament de la creativitat motriu*

■ **NAPOLEÓN MURCIA PEÑA**

Llicenciat en Educació Física.
Professor de la Universidad de Caldas (Colòmbia)

■ **Paraules clau**

Creativitat en nens, Creativitat motriu, Concertació, Imposició

■ Abstract

It is a study that was carried out in 7 urban schools of a municipality of Caldas with a population universe of 2.113 children and girls. In these institutions they were carried out processes of participant observation and interviews in depth to select typical cases and to be able to apply among those selected a test of motive creativity. The investigation looked for giving answer to the inquiries:

How the conditions are manifested: agreement and imposition and which its influence is in the motive creativity of the children of these schools. To solve this query, one went complementary proposals and methodological integration assumed by Murcia and Jaramillo (2000), Camerino (1995), Mardones (1991) Habermas (1999), Wheat and cabbage (1999) among other, using in consequence quali-quantitative methods.

Among the results more excellent they stand out:

- *The conditions more used in the school they are three: The agreement, the imposition and kind of a hybrid among these two.*
- *Significant differences are not presented in the related to the state of development of the motive creativity, in the schools that use as condition the agreement and the imposition, (typical cases) in spite of existing better levels of originality in those groups that are punished and that they use as control mechanism the imposition.*

■ Key words

Children creativity, Motor creativity, Agreement, Imposition

Resum

És un estudi que es va dur a terme a 7 escoles urbanes d'un municipi de Caldas, amb una població univers de 2.113 nens i nenes. En aquestes institucions es van realitzar processos d'observació participant i entrevistes en profunditat per a seleccionar casos típics i poder aplicar entre els seleccionats un test de creativitat motriu.

La investigació va buscar resposta a les indagacions: Com es manifesten els condicionants: concertació i imposició i quina és la seva influència en la creativitat motriu dels nens d'aquestes escoles? Per resoldre aquest interrogant, es va acudir a les propostes de complementarietat i integració metodològica assumides per Murcia i Jaramillo (2000), Camerino (1995), Mardones (1991), Habermas (1999), Trigo i cols. (1999) entre d'altres, utilitzen en conseqüència mètodes quali-quantitatius. Entre els resultats més importants es destaquen:

- Els condicionants més utilitzats a l'escola són tres: La concertació, la imposició i una mena d'híbrid entre aquests dos.
- No es presenten diferències significatives pel que fa a l'estat de desenvolupament de la creativitat motriu, a les escoles que utilitzen com a condicionant la concertació i la imposició (casos considerats típics), malgrat que hi ha millors nivells d'originalitat en aquells grups que són castigats i que utilitzen com a mecanisme de control la imposició.

Alguns antecedents

Les investigacions en creativitat

La creativitat motriu és una àrea poc explorada a nivell mundial malgrat el gran desenvolupament que ha assolit la creativitat en altres camps. Són innombrables les aportacions en el camp de l'administració, l'arquitectura, les arts, i fins i tot en el camp de l'educació en tot allò que té a veure amb el desenvolupament d'intel·ligències logico-matemàtiques, lingüístiques, socials, entre d'altres. Un recorregut per investigacions recents en creativitat, corroboren aquesta apreciació:

Societat-cultura i creativitat

Alguns estudis demostren la influència del medi social i cultural en els processos de producció creativa: S. J. Kokot i J. Colman (1997), en una investigació que intenta descobrir les característiques de l'ésser creador mitjançant una prova de solució de problemes a través de la pintura, demostren que els adults canalitzen les solucions segons l'origenari del seu ésser; és a dir, les solucions busquen la competència i **están organitzades des de la seva formació cultural**. Mentre que en els **nens** les respostes estan **relacionades amb el seu estat essencial o benestar emocional**, en els adults la creativitat se supedita a models d'estereotip. A aquestes conclusions sembla arribar Weisberg (*op. cit.*, 1989), quan assumeix

* Grup d'investigació: Napoleón Murcia (investigador responsable). William Henao, Gloria Helena Ramírez, Hugo Fernando Calvo, Jorge Eliecer Cruz i María Deisy Trejos

que en la ment del subjecte creador no s'esdevé res diferent a qualsevol altre procés de producció intel·lectual, d'aquesta manera, el producte creatiu no és més que l'examen detallat de preconceptes, cosa que permet abordar el problema des de punts de vista diversos. **La naturalesa incremental implica que les solucions es van construint progressivament, adjuntant a poc a poc la informació recopilada i processant-la amb petites passes**, i no mitjançant grans salts d'intuïció com ho proposen les teories gestaltiques. Això és, que la creativitat es troba fortament associada a la riquesa cultural dels subjectes. De forma similar, Amabile, Romo (vegeu Romo, 1997) i Sternberg i Lubart (1997) troben també la naturalesa social i cultural de la creativitat, perquè si aquesta és valorada des del producte creat, la valoració ha de venir donada per la societat i la cultura; per això les seves investigacions fan servir grups d'experts en cada un dels camps per valorar el producte creatiu dels investigadors.

El problema de manar: premi i càstig

És important destacar que el rastreig fet pels estudiosos actuals sobre la creativitat porta a la conclusió que un element pedagògic molt utilitzat en l'educació convencional, com ara **l'ordre directa, fa que es redueixin les capacitats de creació dels subjectes**.

En una investigació realitzada el 1997, M. M. Clapham va utilitzar 3 variables (entrenament de la creativitat, entrenament de les habilitats del subjecte idealment creatiu i entrenament sota ordre directa), i va aplicar el test divergent de Torrance (1966) amb un pre-test i un post-test; va arribar a la conclusió que l'entrenament en les dues primeres variables és molt positiu, mentre que **l'entrenament sota ordre afecta negativament el pensament divergent**. Aquesta mateixa conseqüència negativa es percep en els processos pedagògics que utilitzen motivadors extrínsecs. L. E. Gerrard, G. M. Poteat i M. Ironsmith (1996), en estudiar la motivació Intrínseca –sense premi i l'Entrenament Ordre–. **Els resultats de-**

mostren l'efecte negatiu del premi en la creativitat en aplicar una prova que involucrava jocs i manifestacions artístiques.

En una altra investigació, realitzant tasques de reforç i motivació sobre alguns components de creativitat (motivació, solució al problema, i avaluació), on les respostes haurien de donar-se mitjançant dibuixos artístics i estigmes, S. M. Rostan (1997) conclou que la motivació augmenta la possibilitat de recerca de solucions al problema i la capacitat d'avaluació (no queda clar a quin tipus de motivació fa referència la investigació).

Les nombroses investigacions realitzades per Amabile (citat a Sternberg i Lubart *op. cit.*, 1997), Gardner (*op. cit.*, 1998), Weisberg (*op. cit.*, 1989) i Romo (*op. cit.* 1997), en aquesta línia, demostren evidentment que la motivació extrínseca és un element negatiu per al desenvolupament de la creativitat, atès que l'esforç sembla centrar-se en el motivador i no en el producte. En unes altres investigacions, Amabile i Romo, demostren que els processos desenvolupats per motivadors intrínsecs, generen productes més creatius i que el motivador extrínsec pot arribar a no ser perjudicial per a la producció creativa si s'utilitza adequadament i un cop es tingui la motivació intrínseca. Els estudis realitzats per F. Cajiao (1996) i Parra Sandoval (citat per Castañeda i Parodi, 1993) demostren evidentment que el nen colombià és sotmès a l'escola mitjançant la violència del càstig revestit de múltiples formes i que, en conseqüència, difícilment desenvoluparà el seu potencial creatiu, sinó que amb aquests mètodes es veuran afavorides les conductes violentes.

El risc

La possibilitat d'assumir riscos, va associada a la creativitat, sempre i quan el subjecte creatiu tingui un "esperit aventurer". Sternberg i Lubart (*op. cit.*, 1997), en la seva teoria de la inversió, consideren que una de les característiques dels subjectes creatius ve determinada per la personalitat, i aquesta personalitat ha de ser de risc. Les seves investigacions han aconseguit demostrar que, a més a més de ser una característica que la societat

atribueix al subjecte creatiu, sembla ser una de les poques característiques comunes en diferents grups de subjectes creatius estudiats.

V. Dockal i M. Matejik (1997), van realitzar un estudi en aquest sentit i van aplicar un examen psicològic a pares i fills. En els resultats es ressalten les relacions potencials entre l'estímul, la creativitat, els trets de personalitat: caràcter aventurer, empatia i pors, i s'arriba a la conclusió que els pares són més reservats en els seus esforços per solucionar els problemes i s'arrisquen menys que els nens.

Les intel·ligències creatives

Parlar de creativitat en abstracte en aquest moment és inusual i fora de context, perquè moltes investigacions s'han encarregat de demostrar que la creativitat es dona en relació a camps específics; fins i tot, algunes persones poden ser molt creatives en un camp i poc creatives en un altre.

Howard Gardner (1995) és potser qui exposa més clarament aquesta tesi. En el seu text *Ments creatives*, proposa que la creativitat pot desenvolupar-se en un mateix subjecte de diferents formes i en diferents camps del coneixement. Per això, en la seva investigació sobre els set subjectes creatius més connotats de la modernitat, assumeix que cadascun va desenvolupar amb més propietat una intel·ligència, cosa que el fa plantejar la teoria sobre les "set intel·ligències creatives". Són aquestes: La intel·ligència logicomatemàtica, la intel·ligència cinestèsicocorporal, la intel·ligència espacial, la intel·ligència intrapersonal i interpersonal, i la intel·ligència lingüística.

Donades les necessitats de la temàtica estudiada només ens referim a una intel·ligència:

- Creativitat i intel·ligència cinestèsicocorporal: Per a Gardner, el seu màxim exponent fou Martha Graham. Aquesta intel·ligència implica mobilitat per fer servir el cos en formes diferents i hàbils, tant per a propòsits expressius com orientats a metes. És l'encarregada de treballar els moviments de la coordina-

ció fina i coordinació gruixuda del cos. Podem dir que els seus representants més connotats es poden trobar entre ballarines, esportistes, artesans, escultors i actors.

La intel·ligència cinestèsicocorporal és la que ens permet de desenvolupar la creativitat a través del moviment corporal i donar solució a les tasques de moviment d'una manera eficaç i expressiva.

Malgrat que per a alguns autors aquestes intel·ligències són realment camps del coneixement, el treball de Gardner té una gran importància, perquè implica una visió científica del comportament de cadascuna en els diferents subjectes estudiats. En aquest mateix camp, els estudis de Sternberg i Lubart (*op cit.*, 1997) consideren que la creativitat té una gran incidència en la intel·ligència, la qual pot ser sintètica, analítica i operativa.

Cal considerar, si mes no, que en el camp de la creativitat motriu, a més a més de les investigacions de Gardner, en considerar-la ja com a intel·ligència cinestèsicocorporal, els tradicionals tests de Torrance, Wyrick i Berstch, existeixen en l'actualitat pocs grups que estiguin començant a generar aportacions importants: el Grup Contrast de la Universitat de La Coruña, per exemple, liderat per Eugenia Trigo, està realitzant investigacions dirigides a demostrar la importància de la creativitat motriu en el desenvolupament integral de l'ésser humà, a partir de la seva consideració com a una totalitat holística (vegeu Trigo i cols. 1999).

Altres investigacions que s'han realitzat en aquest camp són les del grup CREAM, de la Universitat de Caldas, liderades pel coordinador d'aquest projecte; les investigacions centrals que ara per ara ha aconseguit el grup són tres: en **el primer estudi**, es va buscar desenvolupar un programa d'entrenament esportiu infantil enfocat integralment i utilitzant un mètode problemàtic, en un grup de 90 nens, durant cinc anys, per a analitzar comparativament amb un altre grup control, el comportament de tres variables: la creativitat motriu, les capacitats coordinatives i les capacitats condicionals. Es va trobar que, de forma significativa, els nens del

grup experimental aconseguien un grau de desenvolupament de creativitat motriu superior, malgrat que l'originalitat no té diferències significatives entre els grups avaluats. Es van aplicar els tests de Wyrick i Berstch, que confirmen la necessitat d'estructurar un sistema d'avaluació de la creativitat motriu capaç d'avaluar-la des d'una perspectiva integral, atès que els tests aplicats només n'avaluen un component (vegeu Murcia, Taborda i Àngel, 1998 i 2000).

El segon estudi volia comparar la creativitat motriu de tres grups de nens de la ciutat de Manizales, sotmesos a diferents processos: el primer grup havia rebut un programa d'entrenament esportiu amb una orientació integral durant tres anys (120 nens i nenes); el segon havia rebut un programa d'entrenament esportiu convencional en les lligues del departament, a més a més, de la classe d'Educació Física (60 nens i nenes); el tercer grup no havia participat en cap programa sistemàtic d'entrenament esportiu ni d'educació física (25 nens i nenes); aplicant els tests de Wyrick i Berstch, es va demostrar que els nens més originals són els del tercer grup, mentre que els nens més flexibles i desimbolts en les seves respostes eren els nens del primer grup (vegeu Murcia, Puerta i Vargas, 1998).

L'anterior treball d'investigació va servir, a més a més, per comprendre que els tests aplicats realment no avaluaven la creativitat motriu, sinó el pensament lateral, per tant, va originar un segon gran problema d'investigació que va donar origen al projecte "Avaluació de la creativitat motriu". En aquest tercer estudi es pretenia estructurar i validar un sistema d'avaluació que, en primer lloc, considerés l'ésser humà com a integralitat i la creativitat com un tot que involucra el procés, la persona, el producte i l'ambient. El sistema que es va desenvolupar va mostrar un elevat grau de validesa i confiança, però ha de ser reduït en els seus components, a causa dels alts nivells de correlació existents entre alguns d'ells. En l'actualitat, el grup CREAM, està desenvolupant el procés de reducció de factors i un altre grup d'investigació s'encarregarà de revalidar aquest sistema ajustat (vegeu Murcia, 2000).

Altres investigacions desenvolupades pel grup a diferents municipis de Caldas (Salamina, 2000; La Dorada, 2000; Riosucio, 2000), amb més de 120 nens i nenes, buscaren experimentar programes de música i dansa, orientats des del pensament lateral per examinar-ne la influència sobre la creativitat motriu de grups de nens en edats entre 6 i 12 anys; es van trobar significatius nivells d'incidència en ser comparats amb els grups control. Per avaluar la creativitat van aplicar el test de Wyrick i Berstch.

En un estudi que va experimentar amb un programa d'entrenament esportiu estructurat des de les categories de moviment Gallawee, i adoptant tècniques pròpies del pensament lateral de De Bono, que es va aplicar sobre tres grups poblacionals, un grup amb la mà esquerra (20 nens i nenes), un grup amb la mà dreta (15 nens i nenes) i un grup amb les dues mans (20 nens i nenes), es va buscar determinar la influència de l'aplicació d'aquest programa diferencial sobre la creativitat motriu dels nens i es va arribar a la conclusió que hi ha diferències significatives entre els grups que van entrenar amb la mà dreta i amb les dues mans. Aquests últims estudis s'han realitzat en períodes d'experimentació relativament curts (entre 4 i 6 mesos) cosa que pot ser un element perquè els resultats no siguin contundents.

Alguns elements teòrics de la creativitat motriu

En principi, considerem que, pel que fa la creativitat motriu, existeixen realment pocs desenvolupaments, en comparació amb els aconseguits en altres àmbits. Cal suposar que la creativitat motriu ha passat per l'evolució pròpia de la creativitat general i que acull les tendències de les ciències socials. En aquest sentit, els primers estudis es van fonamentar en el reconeixement de les característiques del pensament i del comportament creador, allò que Aldana (1996) anomena la primera generació de la creativitat. Aquesta tendència es recolza en les pretensions racionalfuncionalistes de l'època, reconegudes per De Cok (1991), Briones (1996),

Mardones (1994) entre altres, com les tendències objectivistes; en el tractament del fenomen es donen uns casos radicals i uns altres de flexibles. Es podrien ubicar aquí els estudis de Torrance i Guilford, Wyrick, Berstch, Fetz, entre d'altres, pel que fa al camp motriu, atès que les seves propostes sorgeixen de considerar la creativitat associada amb la quantitat de respostes i l'avaluació com a instrument de mesura.

La segona generació de la creativitat motriu, on l'interès se centra en el desenvolupament de tècniques i guies per a fomentar la creativitat (vegeu Aldana, *op. cit.*) es comença a perfilar lleument en les respostes de la variabilitat de Schmidt.

Per a Aldana, la tercera generació de la creativitat és una resposta a la cosificació a què és sotmès el subjecte en les perspectives anteriors, malgrat que en les posicions flexibles de l'objectivisme es pretengui considerar el subjecte com a totalitat. En aquesta generació comencen a perfilar-se propostes que consideren la creativitat com a polifacètica i el subjecte com a totalitat. En els estudis de creativitat motriu, aquesta generació es podria veure representada, en les propostes de competència motriu de Ruiz Pérez, en els estudis de Trigo i cols., en les aportacions de Murcia, Ángel i Taborda, entre altres. En la nova generació que es proposa, aquella que Aldana anomena viure creatiu i que Rodríguez Estrada assumeix com el corrent ètic de la creativitat i que es fonamenta en les tendències subjectives o comprensives (vegeu, De Cok, Brions, Casilimas, Madrones, 1994) amb prou feines es comença a perfilar, en allò que és motriu, amb les propostes de Trigo i cols., i amb els estudis del grup CREAM, de la Universitat de Caldas.¹

Variables

Les variables considerades en l'estudi van ser: la creativitat motriu, la imposició i la concertació.

Metodologia

La investigació va tenir dos moments: un de qualitatiu i un altre de quantitatiu.

Moment qualitatiu

Per a l'estudi de les característiques i les formes de control, es van considerar tots els nens i les nenes de les Escoles Públiques de bàsica i primària de la zona urbana del municipi de Riosucio, Caldas (un total de nou escoles amb 2.113 nens i nenes). En aquest moment de la investigació es va realitzar l'accés que va permetre l'establiment del *Reaport* o nivell de confiança amb la comunitat i la selecció dels informants claus. Els informants seleccionats en cada grup de les institucions educatives eren constituïts per: parets de família, estudiants actius i mestres que orientaven l'educació física. Posteriorment, es van aplicar les tècniques pròpies de la investigació qualitativa per a la recol·lecció d'informació, fins a obtenir la saturació teòrica (l'observació participant i l'entrevista en profunditat). Finalment, es processà la informació recol·lectada seguint un procediment manual de codificació i categorització.

Moment quantitatiu

El primer moment va permetre seleccionar dos casos típics: un on la imposició i el càstig es donaven com a mecanisme de control i l'altre on l'acord i la concertació eren els mecanismes de control. La mostra es va prendre com un $Se = 0,01$ (error estàndard) i una $p =$ probabilitat $= 0,98$. A partir d'aquesta aproximació s'estableixen els percentatges mínims vàlids i fiables aplicats a cada cas típic:

- Escola 1 = 201 total a avaluar 20.
- Escola 2 = 286 total a avaluar 28.
- Total de la població mostra = 48.

Test aplicat

per a l'avaluació de la creativitat motriu

El test que es va aplicar als subjectes investigats assumeix les tasques de Torrance adaptades per Murcia, Puerta i Vagas (*op. cit.*), per determinar les característiques creatives des de l'originalitat, la fluïdesa i la flexibilitat. Amb aquesta finalitat es demana als nens desenvolupar un problema de desplaçament i un de la biga d'equilibri (vegeu Murcia *et al.* 1999). Amb les dades es va realitzar una anàlisi bivariada.

Resultats

Els resultats es poden considerar de dos tipus: els obtinguts des de la realitat cultural escolar i els resultats de l'avaluació de la creativitat motriu.

Resultats de l'estudi des de la comprensió cultural

Les entrevistes i les observacions realitzades van permetre comprendre el següent:

Els motivadors utilitzats a l'escola són de diferents tipus i presenten alguns elements comuns que els caracteritzen. Les formes o tipus de motivadors presentats són bàsicament dos: els motivadors que recorren a la concertació i els que recorren al càstig i l'agressió; tanmateix, aquestes dues formes de motivar no es presenten aïllades ni s'exclouen en els comportaments observats, al contrari, en molts casos es percep la utilització dels dos motivadors permanentment. L'estudi va permetre ubicar, en algunes de les institucions objecte d'estudi, l'existència d'una preponderància de l'un d'aquells, la qual cosa va possibilitar la selecció de dos casos típics. Un en el qual preponderava la concertació i un altre on sobresortia l'agressió i el càstig.

¹ El grup CREAM és un grup d'estudiants i professors de la Universitat de Caldas que està realitzant una investigació sobre la creativitat motriu i està orientat per l'autor d'aquest article.

² El disseny d'investigació i el seu procediment es fonamenta en les propostes de Murcia i Jaramillo (2000), en allò que fa referència al disseny de complementarietat etnogràfica, i en les aportacions de Hammerley i Atkinson (1994) pel que fa als processos de recol·lecció i processament en un procés d'etnografia reflexiva.

La concertació, referida a les actituds que permetien solucionar els problemes gràcies als acords i les negociacions. I l'agressió i el càstig com les actituds que pretenien solucionar els problemes mitjançant la força i la imposició. Les dues formes són, d'alguna forma, motivadores, perquè fan possible la reacció de les persones implicades en els actes socials i culturals.

L'estudi permet d'estructurar un ventall de comportaments que són característics i que defineixen la forma de manifestar-se cada cas a l'escola i, en particular, a les classes d'Educació Física.

Característiques i formes de concertació

■ Amistat i tendresa

Es manifesta en les accions dels professors, quan intenten fer de mitjancers en la resolució d'un conflicte, i en els estudiants en col·laborar amb els seus companys.

■ Els acords

Es manifesten en totes les accions i interaccions que fan possible la solució d'un problema, sigui un conflicte o no, utilitzant la concertació i el diàleg. És un aspecte que malgrat que ha estat poc utilitzat pels mestres i els estudiants, sembla generar respostes molt positives per a ordenar els processos de classe.

■ La tolerància

Expressada pels nens bàsicament en els jocs i pels professors a les classes, fa referència a les actituds que permeten la contradicció, l'ambigüitat i busquen sortides que reconeixen a tots els actors del procés social i cultural.

■ La coparticipació en els processos

Una forma de concertació important percebuda en les institucions objecte d'aquesta investigació fou la participació dels nens en els processos d'organització, execució i fins i tot control de les classes, cosa que es reflecteix en una actitud molt més oberta i decidida davant les accions que s'hi han de desenvolupar.

Característiques i formes d'agressió i imposició

■ Agressió verbal

És un mecanisme d'agressió que és, alhora, desencadenant de l'agressió física. És potser una de les formes més comunes a l'escola, i es dona tant en els estudiants com en els professors. Les seves característiques es tipifiquen en insults, acusacions, renys i fins i tot amenaces. Són escenaris propicis per a l'agressió verbal l'hora del pati i, a vegades, les classes d'Educació Física.

■ Amenaça

Una forma comú d'agressió és l'amenaça realitzada pels estudiants i alguns professors i directius. Aquesta forma d'agressió, generalment desencadena un altre tipus d'agressió més contundent que és l'agressió física, la suspensió de les classes d'Educació Física i l'hora del lleure o la neteja de l'escola.

■ La brusquedat

Aquesta és realment un desencadenant important de l'agressió de tot tipus, és molt comú en els jocs, a l'hora del pati i fins i tot a les classes d'Educació Física, accions brusques, tot i que sense intenció aparent d'agressió, però que desencadenen gairebé sempre les altres formes d'agressió:

Física: Aquesta és una forma d'agressió que malgrat que ha estat prohibida per les lleis colombianes, en les pràctiques d'algunes institucions i classes d'Educació Física

encara es manté. És notòria aquesta forma d'agressió entre els nens, especialment a les classes d'Educació Física i a l'hora del pati. Generalment, les agressions físiques són una resposta a les agressions verbals i amenaces, i apareixen després d'una actitud o interacció d'aquest tipus.

Sovint, les agressions verbals proferides pels estudiants aplacen *agressions físiques* entre ells, fora de l'escola.

■ Repressió de moviment

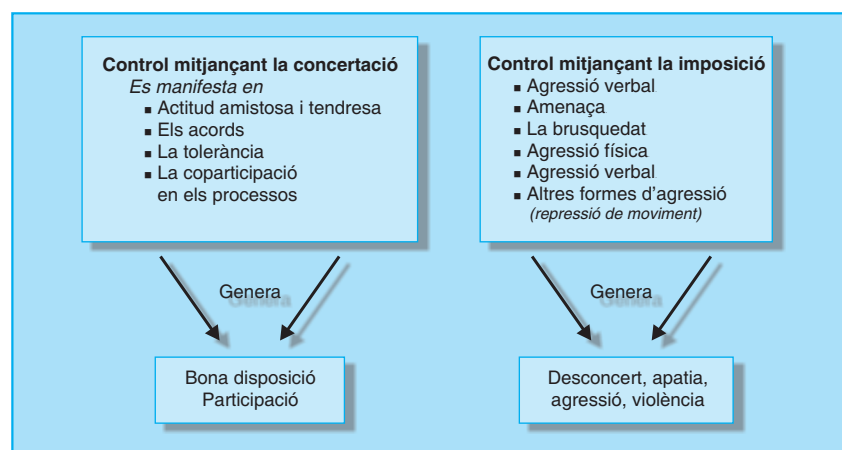
Una forma de violència molt particular, reconeguda pels estudiants com a tal, és l'exercida pels professors contra els estudiants quan se suspenen les classes d'Educació Física o l'hora del pati, per mal comportament o, senzillament, perquè han d'avançar treballs d'altres assignatures o netejar l'escola.

Un punt de vista per a discussió i anàlisi

En intentar de representar l'estructura de la realitat que s'ha trobat a les escoles de bàsica de Riosucio, es podria pensar en el *quadre 1*.

En efecte, tal i com ho demostren les manifestacions i formes d'agressió, es comprova, en el nostre medi, la influència preponderant de les formes pedagògiques violentes que han demostrat els estudis de Cajiao i Sandoval: el predomini d'aquestes pedagogies manifestades a través de l'agressió i el càstig. A l'escola,

■ QUADRE 1.



diu Cajiao, es desconeix el que és més proper a la vida, que és el moviment, atès que es reprimeix i castiga fins i tot amb el mateix moviment. Aquesta contradicció es fa evident en els diferents processos observats en algunes escoles de Riosucio, on es castiga o sanciona l'estudiant, a vegades, reprimint-li la possibilitat de fer exercici i, en altres ocasions, castigant-lo amb la realització d'exercicis. El nen se sent agredit quan no el permeten realitzar la seva classe d'Educació Física, o quan no el permeten sortir al pati. És important reconèixer que aquestes són formes d'agressió que en molts casos passen inadvertides als professors. No és contradictori que en una classe d'Educació Física, on l'essència és l'exercici, es reprimeixi el nen o la nena pel fet de fer exercici?

Però l'estudi confirma, a més a més, les investigacions que han portat a comprendre que aquesta unidireccionalitat de la violència, exercida abans pels professors, s'ha tornat en contra de qui abans l'executava. Ara són els estudiants els qui amenacen els professors, són els pares als qui exerceixen pressió i agredeixen fins hi tot als professors. Això es pot apreciar en fets com els transcrits en un diari de camp:

... Una señora llega a la institución a hacer un reclamo; ella le comentó a la profesora que el día antes su hijo había sido agredido por una niña, la más grande de la escuela y que él no le había dicho ni hecho nada a esa niña, la señora se tornaba enojada y le decía a la profesora: '... el niño no está solo, pues muy a pesar que no tiene papá, sí tiene hermanos y mamá, yo pesar de ser sola, nunca lo separo. Si no remedian el asunto no respondo, porque esa niña le dio pata hasta más no poder, además, se la tuvieron que quitar y a mi casa llegó a mi casa con una oreja colorada y todo raspado. Averígüeme bien y si por el contrario, mi hijo fue el del motivo, infórmeme para darle una pela, para que aprenda a respetar. Es más de una vez voy a buscar la cu-bierta...'

Aquest relat deixa entreveure, a més a més, l'altra font de violència i agressió amb què ha de conviure el nen: l'agressió i

la violència familiar. És evident, com es pot apreciar també a l'estudi de Murcia, Jaramillo i Castro (1996), que les relacions familiars són incidents directes dels joves adolescents. Un relat d'una professora, mostra la forma com els maltractaments familiars poden trastornar els comportaments dels nens i nenes que són sotmesos directament o indirectament a aquests:

... en la escuela, por ejemplo, ahora me tocó una niña de tercero, fumaba marihuana y según eso, el papá y la mamá ya sabían ... el papá borracho, a toda hora caído de la borrachera, la violencia familiar por supuesto. La señora trabajaba todo el día y llegaba a la casa tarde y el marido borracho. Los celos del tipo y empezaba el maltrato a la madre delante de los muchachos. La muchachita empezó desde muy temprana edad, desde tercero de primaria, a fumar marihuana y bazuco con otros muchachitos... lógicamente el comportamiento de esta muchachita es muy agresivo, pelea a toda hora y vive en una depresión que da miedo...

És evident que en les manifestacions d'agressió examinades, s'evidencia un important índex contra els pares per part dels nens; això precisament pot estar motivat per les influències negatives a què es troba sotmès el nen, a aquest ambient familiar no apropiat i, en moltes ocasions, a aquest ambient escolar inadequat. Un ambient que, a més a més de ser permissiu, no qüestiona ni reflexiona amb ells la naturalesa dels actes que s'hi generen. Com es pot apreciar, és durant l'hora del pati quan es generen més formes d'agressió i això el converteix en un important escenari d'estudi per examinar el que hi està succeint. No serà que la reflexió permanent sobre l'educació, a què fa referència Flores, es limita als ambients tancats o demarcats per l'aula de classe? És, de debò, l'hora del pati, un escenari més de formació escolar o bé és un lloc de descomposició i de mals hàbits?

Però, de forma similar, el premi és un càstig i una forma d'agressió per als nens, perquè tan sols per la discriminació que aquest produeix, és reconegut per ells com a agressió. És un càstig per a qui no

és premiat i sembla generar en ells un ressentiment que evoca la incapacitat i la baixa autoestima. Evidentment, les aportacions d'Amabile, Romo i Boden, entre altres, demostren que aquesta forma de motivació pertany als anomenats extrínsecs i que la seva aplicació és una mica delicada, perquè l'interès se centra en el producte extern i no en les sensacions internes sentides i viscudes en realitzar el producte. Aquest motivador, segons els investigadors esmentats, es pot considerar com un bloquejador de la creativitat. En un relat, un nen mostra els inconvenients que, des de la seva perspectiva, pot comportar el premi que generalment s'utilitza a l'escola:

El único premio que recibí fue cuando me sacaron a izar bandera, cuando estaba haciendo primero, porque había ocupado el primer puesto en todo el grupo. Pero de ahí en adelante me volví malo para el estudio porque no pude ocupar el primer puesto y nunca más he vuelto a izar bandera... Claro que eso es muy bueno porque cuando uno lo sacan allá es chévere y los compañeros le dicen a uno que muy bien; pero cuando uno no puede salir a izar se siente mal, por no ser capaz...

Tot i això, en l'estudi realitzat hi ha un element important a destacar en les formes de convivència escolar, aquest element és la concertació que, igual que l'agressió, és compartida per estudiants i professors en els seus propis processos quotidians. Es podria dir que alguns ambients escolars s'entrellacen tot fent un entramat d'agressió i concertació, mentre que en altres ambients s'inclina preferentment o bé per la concertació o bé per l'agressió.

Aquesta característica difosa de la conducció del poder a l'escola, és considerada també per Gómez (1997), quan precisa que a l'escola, es viu una tensió permanent entre la funció conservadora i la funció creativa i flexible, i per Fa-coult (citada per Orozco, 1996, 24) en assumir que:

el poder, salvo en situaciones de extremo autoritarismo, no se manifiesta como una posición abierta y dirigida, sino de una manera más bien difusa, a través de una serie

de mecanismos como la disciplina, y de tecnologías como los métodos de inculcación y legitimación del conocimiento de las formas de interpelación de los sujetos sociales, autoritaria o dialogante. El poder, en síntesis, se manifiesta a través de discursos y pedagogías.

A les escoles estudiades, la concertació es presenta com una forma de motivar l'estudiant des dels professors i des dels mateixos estudiants. Les diferents observacions mostren que allà on es donen ambients de concertació, l'agressió disminueix. A les classes on el professor procura la concertació es presenta menys agressió i s'evidencien manifestacions de concertació entre els pares; mentre que en les classes on el professor és autoritari i agressiu, els estudiants mostren majors manifestacions d'agressivitat. Aquesta doble relació no és sempre directa, sinó que existeix una preponderància, segons els casos esmentats.

Evidentment, ens trobem davant de casos on la influència d'adequats processos de comunicació milloren la relació social i tendeixen a evitar sortides als conflictes mitjançant l'agressió i la violència. Tal vegada podríem parlar de la permanent ruptura que existeix entre la raó d'interacció comunicativa i la raó instrumental de l'educació a què fa referència Habermas? (Vegeu Carlos Augusto Hernández, 1996).

Resultats de l'estudi des de l'aplicació del test de creativitat motriu a casos típics

Donades les característiques de l'estudi i atès que l'interès era establir un paràmetre de comparació entre els casos típics, els criteris per a la valoració s'estructuraren segons mitjanes proporcionals ubicades en els tres nivells: Dimensió poc assolida, assolida i dimensió de molt alt nivell de desenvolupament (*quadre 2*):

- **Fluids:** Poc fluids = entre 2 i 5 respostes; fluids = entre 6 i 11 respostes; molt fluids = entre 12 i 16 respostes.

- **Flexibles:** Poc flexibles = entre 0 i 1 respostes; flexibles = entre 2 i 3 respostes; molt flexibles = 4 respostes.
- **Originals:** Poc originals = entre 0 i 1 resposta; originals = entre 2 i 3 respostes; molt originals = 4 respostes.

Hi ha diferències entre els grups; presenten més nivell de desenvolupament de l'originalitat el grup càstig, amb un 25 % de la seva població entre original i molt original; és important de considerar que un 15 % es troba com molt original mentre que al grup concertació cap subjecte no es troba en aquest rang.

Els resultats derivats de l'ampliació dels tests de creativitat motriu, mostren que en realitat no hi ha diferències significatives entre la creativitat motriu manifestada pels nens i nenes que pertanyen als casos típics, cosa que obre un gran interrogant a la possibilitat explicativa d'aquesta condició, car era de suposar, des d'una anàlisi elemental, que als grups amb més possibilitats de concertació existien millores desenvolupades de la creativitat motriu.

Tanmateix, les teories que defineixen els ambients adequats per al desenvolupament creatiu (De Bono, Sternberg i Lubart, les teories constructivistes, entre altres) consideren unes característiques especials a aquests ambients, on no n'hi ha prou amb la concertació sinó que cal l'exercitació del pensament lateral o de les destreses pròpies per a la creativitat, com les anomena Amabile.

Tot plegat ens porta a pensar que, efectivament, si a les institucions on s'utilitza la concertació no es problematitza el nen en els mateixos processos de concertació, sinó que es dona sense gaire reflexió, de poc o de res serveix per al desenvolupament de la creativitat.

Sense cap mena de dubte, en l'àmbit escolar es reconeix que existeix una relació estreta entre coneixement, discurs i poder, la interacció dels quals s'estableix a partir del control (vegeu Orozco, *op. cit.*). És mitjançant aquest mecanisme (el control) que el poder fa la seva aparició: es controla la forma de vestir, de pentinar-se, de parlar, d'actuar i fins i tot de relacionar-se; tanmateix, les formes d'e-

xercir aquest control són variades i algunes van des de la imposició i el càstig fins a la concertació i el 'deixar fer'. L'anàlisi ens porta a considerar que per al desenvolupament de la creativitat és igualment nociu el control exercit mitjançant la repressió i la violència, que l'exercit mitjançant l'aparent participació, bo i escudant-se en allò que Not (1991) anomena els mètodes coactius i el 'no control'. Possiblement, a les institucions on s'estan generant acords i negociació, els mètodes utilitzats siguin els coactius o els de no control, cosa que explicaria la poca creativitat d'aquests subjectes. Els resultats obtinguts en relació amb el major desenvolupament de la creativitat motriu, en els nens el motivador dels quals és la imposició i l'agressió, es relacionen amb els resultats de l'estudi realitzat per Murcia, Porta i Vargas (*op. cit.*), segons el qual els nens que no tenen un procés d'orientació sistemàtica d'educació física o entrenament esportiu, solen ser més originals, atès que les característiques d'un medi hostil semblen generar ambients problemàtics que obliguen el nen a ser original a l'hora de solucionar els problemes de supervivència. De fet, alguns investigadors s'han preguntat sobre aquest fenomen i han arribat a la conclusió que, evidentment, la creativitat es troba rela-

■ **QUADRE 2.**
Taula comparativa de nivells.

	Nivell assolit	Cas típic concertació	%	Cas típic imposició	%
1. Fluidesa	Poc fluid	17	60,7	12	60
	Fluid	10	35,7	8	40
	Molt fluid	1	3,6	0	
	Total	28	100	20	100
2. Flexibilitat	Poc flexible	23	82,1	15	75
	Flexibilitat	5	17,9	4	20
	Molt flexible	0		1	5
	Total	28	100	20	100
3. Originalitat	Poc original	26	92,9	15	75
	Original	2	7,1	2	10
	Molt original	0		3	15
	Total	28	100	20	100

cionada amb el medi i que un medi problemàtic és efectiu per a desenvolupar processos de pensament lateral, encara que sembla ser que no s'aconsegueix transcendir la creativitat primària. Podríem pensar que els nens sotmesos a la imposició i el càstig han de centrar totes les seves energies per respondre a les necessitats motrius pròpies de la infància, la qual cosa els faria desenvolupar no solament certes habilitats i destreses, sinó un potencial creatiu motriu primari que no tindria el subjecte que viu en un ambient d'extrema tolerància o aparent concertació.

Atès que el tipus de creativitat que podrien arribar a desenvolupar els nens sotmesos a ambients hostils seria la pseudocreativitat o una mena de creativitat negativa (vegeu Trigo i cols., 1999), el grup considera que la discussió ha d'orientar-se cap al tipus d'home i de societat que s'està potenciant amb aquests ambients de violència i opressió. Sobre la mateixa qüestió, Suárez (1991), considera que l'educació es relaciona sempre amb un projecte d'home i de societat, propugnat activament i acceptat passivament, i agrega: o s'educa per a la societat que existeix o es fa per canviar-la...; i Habermas (1983), pensa que existeixen ciències que emancipen i ciències que formen per a la dependència. De la mateixa manera, i en referència a l'ambient en el qual es desenvolupa el subjecte, Miguel de Zubiría Samper (1995), assumeix que el més important en el procés de formació en valors és la vivència i la valoració social d'aquests feta pels educands, i Antolines i Gaona (1996), consideren que la forma com se subjectiven i s'objectiven els valors és mitjançant les pràctiques d'aquests.

Les anteriors consideracions deixen entreveure que uns ambients educatius hostils generen subjectes i societats hostils i reprimides, la qual cosa no és vàlida des de cap perspectiva en una educació que busca la formació de subjectes autoecoorga-

nitzats,³ que siguin afavoridors de certes formes de creativitat.

En el cas en què s'exerceix el control mitjançant mètodes coactius, s'estarà igualment violentant el nen i vulnerant-ne l'autonomia i la possibilitat de creació, perquè el professor, previ a l'aparent acord, ha traçat unes línies d'acció a les quals ha de sotmetre's l'estudiant. Per tant, la participació és aparent i genera majors frustracions en el subjecte. Constance Kammi (1990), en realitzar una anàlisi dels processos de formació de l'autonomia i l'heteronomia de l'ésser humà, pensa que els ambients que ofereixen possibilitats aparents en la presa de decisions, són fins i tot més negatius per a la formació autònoma que els radicals i dictatorials.

D'aquesta manera, és possible considerar que en un ambient on es realitzi una aparent negociació, o on es proposin acords manipulats per qualsevol de les classes de poder, és negatiu per al desenvolupament de la creativitat, car, a més a més de ser un obstacle per al desenvolupament de les iniciatives dels estudiants, sempre que aquestes estiguin predeterminades pel mestre, és un factor que incideix en la formació de subjectes dependents o heterònoms.

Un fet particular apareix quan els ambients són de no control, per tal com, suposadament, aquests són els més adequats per desenvolupar actituds i capacitats creatives. Contràriament, l'estudi mostra que en aquests, els nivells de creativitat són inferiors als aconseguits en ambients de càstig i violència. Es podria pensar que, pel fet de ser de gran llibertat, es pot estar confonent amb la manca d'orientació que es tradueix, finalment, en un "deixar fer".

A més a més, apareixen diversos interrogants que podrien ser abordats per altres estudis: Tal vegada, aquests ambients són extremadament flexibles i conformistes? Per tant, no són exigents ni impliquen possibilitat de reptes, riscos ni esforços permanents, elements importants en la

formació d'actituds i capacitats creatives? Potser, la llibertat que es dóna als estudiants, és una llibertat sense responsabilitat ni consciència? No n'hi ha prou, lògicament, amb revisar algunes concepcions de llibertat, però és un indicatiu important per poder comprendre una possibilitat explicativa d'aquest comportament.

Aquí cal considerar la noció de llibertat exposada per De Zubiría (*op. cit.*) i Savater (1991), segons la qual aquesta no implica les possibilitats que tinguem per a escollir, sinó, i de manera important, una actitud davant d'un mateix, davant de la vida, del món; podria ser que la llibertat donada a aquests estudiants estigui més relacionada amb el poder fer el que es vulgui i quan es vulgui, aproximant la noció de llibertat esbossada per Nietzsche a *Ecce Homo* (1986), segons la qual, i en contra de qualsevol lligam de la moral cristiana, s'ha de buscar la felicitat. Possiblement, no s'ha interioritzat o subjectivat prou la noció de llibertat com a negociació de mínims, o com a forma de vida, com a actitud davant d'un mateix. Sóc lliure fins on comenci a limitar la llibertat dels altres; allò que Cortina (1989), anomena, ètica mínima; és a dir, una ètica que és comuna per a tothom i que s'esbossa en el respecte a la diferència i a les persones. O podria ser que fos molt prematur per aconseguir interioritzar les nocions de llibertat, car segons els arguments de De Zubiría, els valors requereixen processos de vivència i d'aprenentatge i Antolines i Gaona pensen que aquests necessiten un procés de subjectivació i objectivació.

Si analitzem els resultats des de la teoria de la solució de conflictes, podríem pensar que cap de les formes utilitzades pels professors no afavoreix aquesta alternativa, perquè aquesta mateixa implica creació i recerca comuna i permanent d'alternatives per a solucionar els problemes quotidians de l'aula de classes. Pel fet de ser sortides realment negociades amb els subjectes implicats, la solució als

³ Edgar Morin (2000) considera que els subjectes autoecoorganitzats són aquells que veuen en les altres persones i en les altres coses la seva possibilitat de creixement i desenvolupament, perquè reconeixen la importància de constituir-se a partir de les aportacions dels altres i alhora cedeixen alguna cosa d'ells mateixos perquè els altres es constitueixin; tenen en compte que la seva autonomia ha d'estar en funció i en relació amb el medi, l'ecosistema i les altres persones.

conflictes han de fonamentar-se en les teories de la comunicació.

L'educació, diu Hernández (1996, p. 37), és comunicació orientada a l'aplicació i a l'enriquiment de la comunicació i, des d'aquesta perspectiva, significa autèntica participació, perquè quan aquesta no prové del reconeixement de les competències comunicatives que cada un dels actors del conflicte poden tenir (vegeu Habermas, 1999), o quan es desconeix la intencionalitat de l'acte de la parla, allò que Searle, Grise i Austin (1982) reconeixen com a força illocutiva, és realment difícil no imposar als estudiants un punt de vista. L'autoritarisme, que és l'obstacle més gran per a una cultura de la comunicació i la solució realment negociada de conflictes, de fet no és altra cosa que el desconeixement de les característiques dels processos comunicatius i, segons que sembla, aquest desconeixement és utilitzat fins i tot a les escoles on impera una negociació aparent.

Borisoff (1991, p. 1) considera que, en general, els conflictes són discrepàncies que s'originen quan una persona percep que algú l'ha frustrada o bé que algú està a punt de frustrar un dels seus interessos. A l'escola, segons aquest autor, tradicionalment s'han utilitzat mecanismes equivocats per a pretendre la solució.

A nivell educatiu, el MET⁴ (1990) està realitzant processos que busquen demostrar de quina manera els conflictes són inevitables en les realitats humanes i, evidentment, en les educatives i que en lloc d'evitar-los cal afrontar-los des d'una perspectiva educativa i de formació.

Precisament aquest grup considera que els fracassos en la solució de conflictes són deguts bàsicament al fet que els mestres han utilitzat només dues formes o mètodes en aquest procés: el primer, relacionat amb la imposició, amb allò que és estricte, i autoritari, i el segon, relacionat amb la indulgència i la tolerància. El problema és que aquestes formes han estat utilitzades com els dos extrems en la resolució del conflicte. Des de Not (1991) s'estaria parlant dels mètodes d'estruc-

turació del coneixement que es recolzen en l'heteroestructuració o dels que es basen en l'autoestructuració del coneixement, cosa que té relació amb les formes de control utilitzades a les classes i analitzades anteriorment.

En investigacions realitzades per diversos dels integrants de l'equip MET (p. 223) s'ha aconseguit demostrar que l'aplicació d'aquests dos mètodes condueix a respostes sempre negatives, perquè en tots dos casos les posicions són de competència, obstinació, descortesia, desconsideració i falta de respecte a les necessitats de l'altre. En haver un vencedor i un vençut es desenvolupen mecanismes de defensa i sentiments sempre negatius com, per exemple, com a mecanisme de defensa es genera rebel·lia, venjança, mentides, culpabilitat, falsa idea de guanyar per damunt de qualsevol cosa, submissió, entre d'altres; exemples de sentiments generats quan s'utilitza qualsevol dels dos mètodes; odi, frustració falta de vàlua, heteronomia, entre d'altres.

És per això que els investigadors del MET proposen una mena de mètode tres, o que anomenen "Mètode sense perdre per a la resolució de conflictes a la sala de classe". Aquest mètode implicaria qüestionar fins i tot l'autoritat guanyada, perquè generalment es construeix des de les possibilitats racionals que el mestre té per a explicar el coneixement als estudiants, cosa que els porta a creure que aquest professor en sap molt, i això implica la consideració segons la qual l'estudiant és un full en blanc que el mestre ha d'anar emplenant amb els seus coneixements.

En diverses investigacions ha estat considerat que els joves no desitgen que ningú limiti els seus comportaments, però que ells sí que volen establir un límit a aquests, un límit que depengui d'ells mateixos, un límit que no retrati el món adult sinó que reflecteixi el món adolescent (vegeu Bolívar, 2000; Mejía, 1997; Murcia i Jaramillo, 1996, 1998, 2000; MET, 1990; Parlebas –citada per Lebouch, 1997, p. 330–). Al voltant de les conside-

racions anteriors, segons això, el poder mai no educa ni persuadeix, tan sols sotmet o genera imposició.

El mètode tres enfoca el conflicte de tal manera que les parts involucrades s'uneixen per buscar una solució que no estigui emmarcada en la llei de vencedor o vençut.

Un aspecte a tenir en compte en aquests resultats és el fet comprovat en l'estudi de Murcia, Taborda i Àngel (2000) segons el qual en les edats infantils és difícil trobar manifestacions de creativitat motriu ubicades en els rangs de genialitat o creadors, exposats per Trigo i cols. (1999), perquè aconseguir aquests nivells exigeix molt de temps de preparació, tant de les destreses pròpies per al camp i de la motivació per la tasca (vegeu Amabile), temps que Gardner ha esbossat en la teoria dels 10 anys que es necessiten per presentar productes genuïnament creatius. En aquest sentit, el test d'avaluació utilitzat no és pertinent, atès que suposa un producte creatiu i no té en compte altres dimensions que podrien dur-nos a reconèixer el subjecte potencialment creatiu, que és el que trobaríem en els nens del nostre medi (vegeu sistema d'avaluació integral per a la creativitat motriu de Murcia i Ayala 2000).

Conclusions

- A les institucions educatives de Bàsica i Primària del municipi de Riosucio es presenten tres formes de manejar els condicionants d'agressió i concertació: la primera correspon a les institucions on subsisteixen les dues formes com a motivadores indiscriminadament; la segona, aquelles on hi ha preponderància de l'agressió com a forma de motivació, i la tercera, on la forma de motivar es realitza preferentment mitjançant la concertació.
- La concertació té unes formes de manifestar-se en aquestes institucions com ara l'amistat i la tendresa, els acords i la tolerància, i la coparticipació en els processos, entre altres.

⁴ El MET és una proposta que s'està desenvolupant-se a diversos països del món al voltant de temes relacionats amb la resolució de conflictes a l'escola.

- L'agressió es manifesta de diverses maneres i generalment una porta a l'altra, com si fos una bola de neu, fins que s'arriba a l'agressió física, que és la màxima forma d'agressió considerada a l'escola. Aquestes formes d'agressió són: l'agressió verbal, que degenera en una altra forma d'agressió, que és l'amenaça, la qual, generalment, i si no es controla, genera l'agressió física.
- Existeix una mena de desencadenant important d'aquestes formes d'agressió que és la brusquedat, perquè des del comportament brusc que té lloc a l'hora del pati o a les classes d'Educació Física, es comença una cadena d'agressions fins arribar a la física.
- Un altre factor d'agressió considerat pels estudiants és la suspensió de la classe d'Educació Física o de l'hora del pati.
- L'hora del pati sembla ser un dels escenaris més propicis per desencadenar l'agressió, cosa que seria un tema de gran importància en futures investigacions.
- La concertació s'assumeix bé per part dels estudiants i, quan s'exercita, és un important bloquejador de les diferents manifestacions d'agressió.
- La diferència, quant a l'originalitat, a favor del grup de nens que viuen permanentment l'agressió pot ser deguda al fet que les formes de concertació que s'utilitzen en els altres grups no problematitzen i són en realitat imposicions disfressades, mentre que els que volen estar sotmesos a un règim d'imposició han de buscar solucions molt originals per poder viure la seva vida d'infància. Aquest resultat mereix molts més estudis al respecte que involucrin poblacions més grans.
- De l'estudi es desprenen un seguit d'interrogants que seria important considerar en altres investigacions, entre ells:
 - Per al desenvolupament de l'activitat motriu, és igualment nociu el control exercit mitjançant repressió i la violència, que l'exercit mitjançant l'aparent participació i el 'no control'?
 - És el medi hostil, en realitat, un possible generador de possibilitats motrius originals?
 - Allà on el control s'exerceix per mitjans coactius, s'estarà igualment violentant el nen i vulnerant-ne l'autonomia i la possibilitat de desenvolupament creatiu motriu?
 - Per què en els ambients de no control, el desenvolupament de la creativitat motriu evidencia un menor grau de desenvolupament de l'originalitat que en ambients hostils?
 - És, tal vegada, la noció de llibertat que s'està fomentant en els nens un factor que influeix en la possibilitat de desenvolupament creatiu?
 - No serà que la manera en què s'està desenvolupant la concertació no està tenint en compte els elements fonamentals de qualsevol procés comunicatiu?
 - Seria possible desenvolupar millors nivells de creativitat motriu en aplicar procediments que reconguin veritablement els subjectes que intervenen en els conflictes, tant en el descobriment del problema com en la solució d'aquest, tal i com ho proposa el grup MET?
 - O, tal vegada, la no existència de diferències significatives quant al desenvolupament de la creativitat motriu, entre els nens que viuen en un sistema d'agressió i els que conviuen en un sistema de concertació, es deu al fet que el sistema d'avaluació aplicat solament avalua el pensament lateral com a producte, i atès que per aconseguir un producte genuí cal temps i treball, seria prematur aquest tipus d'avaluació en nens menors de 12 anys? Això confirmaria la necessitat d'estructurar sistemes d'avaluació de la creativitat motriu que tinguessin en compte altres dimensions del nen i de les quals es poguessin extreure dades sobre els subjectes potencialment creatius.

Bibliografia

- Antolines, R. i Gaona, P. F.: *Ética y Educación*, Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1996.
- Austin, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, 1982.
- Ayala, J. E.: *La evaluación de la creatividad motriz. Proyecto de investigación, para optar el*

título a Licenciado, Departamento de Acción Física Humana, Universidad de Caldas, 1999.

Berstch, J.: "La creatividad motriz", *Educación, psicología y deporte*, 1983.

Borisoff, D.: "Naturaleza del conflicto", a: *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*, Madrid: Díaz de Santos, 1991.

Bower, G. H. i Hilgard, E.: *Teorías del Aprendizaje*, México: Trillas, 1996.

Cajiao Restrepo, F.: *La Piel del Alma*, Cuerpo Educación y Cultura, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

→: *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1993.

→: *La escuela violenta*, Santafé de Bogotá: FES, 1995.

Cammi, C.: *La autonomía como finalidad de la educación*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1990.

Carreras, Ll. et al.: *Cómo educar en valores*, Madrid: Narcea, 2a ed., 1995.

Castañeda, B. E. i Parodi, Z. M. L.: *Hacia una Pedagogía de la Creatividad*, Santafé de Bogotá: FES, 1992.

Clapham, M. M.: "Ideational skills training", *A Key Element in Creativity Training Program*, Abstract, Internet, 1997.

Cortina, A.: *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos, 1989.

De Bono, E.: *El pensamiento paralelo*, Barcelona: Paidós, 1995.

→: *El pensamiento lateral*, Manual de Creatividad, 3a ed., Barcelona: Paidós, 1993.

De Zubiría Samper, M.: "Tratado de Pedagogía Conceptual. Formación en Valores", a: *Reto a las Escuelas del Futuro*, Santafé de Bogotá: Famdi, 1995.

→: *Formación de valores y actitudes. Un reto a las escuelas del futuro*, Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995.

Dockal, V. M.: *Personality Correlates of the Creativity*, Development, Abstract, Internet, 1997.

Drucker, P.: *La Innovación y el empresario innovador*, Hermes, 1994.

Flórez, R.: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Buenos Aires: McGraw Hill, 1995.

Gardner, H.: *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós, 1995.

→: *Inteligencias creativas*, Barcelona: Paidós, 1997.

→: *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.

González, Q. C. A.: *Indicadores creativos*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, 1997.

Graupera, J. I.: "Síntesis y Creatividad: Un Estudio Teórico Psicométrico y Evolutivo", a: L. M. Ruiz Pérez, *Competencia Motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.

- Grupo de investigadores "CREAM", *Proyecto de Creatividad Motriz*, Universidad de Caldas, 1997.
- Habermas, J.: *Tres enfoques de investigación en ciencias sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*, Universidad Nacional de Colombia, 1978.
- : "Teoría de la Acción comunicativa", *Tomo I: Racionalidad de la acción y razón social y tomo II: Crítica de la razón funcionalista*, 4a ed., España, 1999.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Hernández, C. A.: "Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural", *Revista Nómadas*, 5, DIUC, Bogotá (1996) p. 36-44.
- Hoyos, A.: "Creatividad y diferencia. Una perspectiva ético política", *Ponència presentada en el Primer Foro sobre Creatividad y Educación*, Medellín, 1997.
- Jaramillo, L. G.: "La danza, factor de promoción éticomoral en adolescents marginats", *Apunts*, 54 (1998), p. 12-20.
- Kokot, S. J. i Colman, J.: *The Creative Mode of Being*, Abstract, Internet, 1997.
- Krampen, G.: *Promotion of Creativity (divergent productions) and convergent productions by systematic relaxation exercises empirical evidence from five experimental studies with children, young adults, and elderly*, Abstract, Internet, 1997.
- Mardones, J. M.: *Filosofía de las ciencias Humanas y sociales*, Barcelona: Anthopos, 1991.
- Martínez, M.: *La etnografía como una alternativa de investigación científica*, Conferencia preparada para el simposio de investigación científica. Una visión interdisciplinaria, Santafé de Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, 1993.
- Mendoza Núñez, A.: *La Técnica de la tormenta de ideas y la creatividad en la educación*, México: Trillas, 1998.
- MET Módulo: *Maestros eficazmente preparados*, Madrid: Paidós, 1990.
- Morín, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, 2000.
- Murcia Peña, N.: "Hacia una Construcción común del Concepto", *Revista de Educación Física y Deporte*, 18 (1996), Universidad de Antioquia, p. 73-80.
- : "El camino de la Creatividad en la Educación física y el entrenamiento deportivo infantil", *Revista de Educación Física y recreación*, 7, p. 59-80, 1998.
- : "Sistema de evaluación de la creatividad motriz. Una primera aproximación desde lo cuantitativo. Informe de investigación", *Revista de Educación física y recreación*, 10 (2000), Manizales: Universidad de Caldas, p. 59-71.
- Nietzsche, F.: *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*, Madrid: Alianza editorial, 1986.
- Orozco Gómez, G.: "Educación, medios de difusión y generación de conocimiento. Hacia una pedagogía crítica de la representación", *Nómadas*, 5 (1996), Bogotá: DIUC, p. 23-30.
- Ospina Serna, H. F. y López Moreno, L.: "Compiladores. Pedagogías Constructivistas y Pedagogías Ascéticas y Desarrollo Humano", *Memorias I Encuentro Internacional y V Nacional*, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, Manizales, 1997.
- Parra, J.: "Senderos de la Creatividad", *Tablero*, (1994), Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá.
- Parra Sandoval, R. i González, A.: *La escuela violenta*, FES, Tercer Mundo, Santafé de Bogotá, 1992.
- Pérez M. R. i Gallego Badillo, R.: *Corrientes constructivistas*, Santafé de Bogotá: Editorial Mesa Redonda, 1995.
- Pérkins, D.: *Los trabajos de la mente* (The mind's bets work), Press Harvard University, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Puerta, G. I. i Vargas, J.: *Creatividad Motriz en niños de 8 y 9 años en la ciudad de Manizales*, Informe de investigación, *Kinesis*, 27 (1999), p. 43-62.
- Rieben, L.: *Inteligencia Global-Operatoria y Creatividad*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1979.
- Rodríguez Estrada, M.: *Mil ejercicios de creatividad clasificados*, México, DF: McGraw Hill, 1996.
- : *El pensamiento creativo integral*, México, DF: McGraw Hill, 1997.
- Romo, M.: *Psicología de la Creatividad*, Barcelona: Paidós, 1997.
- Rostan, S. M.: *A study of young artist. The development of artist talent and creativity*, Abstract, Internet (Help-logoff. Cit. 3), 1997.
- Ruiz Pérez, L. M.: *Competencia Motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.
- Savater, F.: *El Valor de educar*, Santafé de Bogotá: Ariel, 2a ed., 1997.
- : *Ética para Amador*, Santafé de Bogotá: Ariel S.A., 1996.
- Seitz, J. A.: *The development or methaphoric understanding. Implications for a theory of creativity*, Abstract, Internet, 1997.
- Serale, J.: "La filosofía del lenguaje", a: *Brian Magle. Los Hombres detrás de las ideas*, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Stenberg, R. y Lubart, T.: *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona: Paidós, 1997.
- Taborda Chaurra, J. i Zuluaga, A. L. F.: "Escuelas de Formación Deportiva y Entrenamiento Deportivo Infantil. Un Enfoque Integral", *Kinesis* (1998), Armenia.
- Taborda Chaurra, J.; Ángel Zuluaga, L. F. i Murcia Peña, N.: "Un Enfoque Problemático para la Enseñanza de la Natación", *Kinesis*, 12 (1993), Armenia, p. 46-49.
- Taylor, S. J. i Bogdan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid: Paidós, 1996.
- Tedezco, J. C.: "Los paradigmas de la investigación educativa", a: *Investigación y educación*, Bogotá, 1989.
- Torrance, E. P.: *Siete elementos de creatividad*, Johper, 1965.
- Trigo, E. i cols.: *Creatividad y motricidad*, Zaragoza: Inde, 1999.
- Valencia, A.: *En el principio era la ética*, Cali: Universidad del Valle, 1996.
- Weil, P.: *Relaciones Humanas entre los Niños, sus Padres y sus Maestros*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Weisberg, R.: *Creatividad. El genio y otros Mitos*, Barcelona: Labor, 1989.
- Wyrick, W.: *Test de desarrollo motor de la creatividad*, Research Quarterly, 1968.